

Paulo Freire e l'educazione popolare: la prospettiva dell'educazione di comunità

Paulo Freire and popular education: community education perspective

NICOLÒ VALENZANO

Paulo Freire's popular education has a precise historical connotation; nevertheless, it offers interesting ideas for contemporary community education. Over the years Freire's original theory has required various adjustments and problematizations, but his thought is still fruitful because it stimulates us new questions and reflections. Community education, in some experiences in Italy and in the world, can receive useful lessons from the problems posed by Freire. The community educator today faces various challenges and can find elements in the Freirian tradition to face them. In the conclusion I highlight that one of these is the challenge of the territorial marginality.

KEYWORDS: PAULO FREIRE, POPULAR COMMUNITY EDUCATION, RETHINKING POPULAR EDUCATION, COMMUNITY EDUCATION, TERRITORIAL MARGINALITY

Educazione popolare e marginalità

Ricalcando la nota affermazione aristotelica a proposito dell'essere, l'educazione popolare si dice in molti modi. Si tratta, cioè, di un'espressione polisemica e densa di significati diversi, stratificati e intrecciati, che si sono accumulati e succeduti nel corso del tempo. Non si può, infatti, non pensare all'istruzione popolare sviluppatasi nel diciannovesimo secolo e che ha visto in Johann Pestalozzi uno dei rappresentanti più significativi. Sempre in ambito scolastico un'altra declinazione di questa espressione può essere ravvisata nell'educazione progressiva che a partire da John Dewey ha visto nella scuola il più potente strumento per trasformare la società in senso democratico. Questo nesso con la democratizzazione della società è rinvenibile anche in ambito extrascolastico e in particolare in alcune riflessioni sull'educazione degli adulti. Due importanti studiosi nordamericani di inizio Novecento – Ruth Kotinsky e Eduard Lindeman – condividevano un interesse per le pratiche educative che rafforzano le capacità delle persone di partecipare al processo decisionale. Un'educazione degli adulti che, quindi, va oltre la formazione professionale e si occupa di costruire un migliore ordine sociale. Da questo punto di vista l'emergere del paradigma dell'educazione permanente si inserisce in quel dibattito che si è sviluppato nel secondo Novecento, a partire dalla Conferenza di Elsinör del 1949 fino alla Conferenza di Tokyo e al Rapporto

Faure del 1972, e che ha spostato l'attenzione dal concetto di "alfabetizzazione funzionale" a quello di "alfabetizzazione culturale"¹. All'interno di questo quadro teorico di riferimento assume un certo rilievo la proposta educativa e la riflessione pedagogica di Paulo Freire. Egli, a partire dagli inizi degli anni Sessanta prima in Brasile poi in altre parti del mondo, ha sviluppato un approccio innovativo all'educazione e all'alfabetizzazione degli adulti. Sosteneva che compito degli educatori fosse di aiutare le persone ad analizzare la propria situazione e ha interpretato l'alfabetizzazione come parte del processo di coinvolgimento in questa analisi della realtà sociale. Per descrivere il passaggio dalla passività a una consapevolezza critica e attiva ha utilizzato, come noto, il termine "coscientizzazione", intesa come l'unione di presa di coscienza e di azione per trasformare la condizione di oppressione.

Benché il modello di educazione popolare sia stato considerato superato a vantaggio di quello di educazione permanente², è oggi possibile recuperare alcune riflessioni freiriane ponendole all'interno del paradigma dell'educazione permanente, al fine di trarre alcuni utili insegnamenti per il lavoro educativo di comunità.

In questo articolo si mostrerà come l'educazione popolare, nella sua forma comunitaria, possa ancora dire qualcosa di utile. Per fare questo, ci si focalizzerà dapprima sull'educazione popolare secondo Paulo Freire, evidenziando alcuni elementi dai quali si possono trarre insegnamenti per l'oggi. Emergerà come già nella concezione freiriana l'educazione popolare avesse un carattere comunitario e si dispiegasse in primo luogo *nella e con* la comunità. Evidenziati gli elementi di problematizzazione emersi negli ultimi decenni rispetto ai nuclei fondanti dell'educazione popolare, il contributo si soffermerà su come l'educazione di comunità possa trarre vantaggi dalla concezione freiriana, evidenziando alcune sfide che si pongono dinanzi all'educatore che oggi lavora in ottica comunitaria. Da questo punto di vista la più grande eredità freiriana non è tanto il metodo di alfabetizzazione o le categorie pedagogiche utilizzate, ma l'approccio, insieme teorico e pratico, problematizzante e dialogico. In conclusione si suggerirà una nuova marginalità di cui si occupa oggi l'educazione popolare di comunità. Se tradizionalmente si faceva riferimento alle marginalità economiche e sociali, con le loro rilevanti implicazioni educative, lo scenario contemporaneo ha portato alla ribalta nuove forme di marginalità: una di queste è quella territoriale³.

L'educazione popolare secondo Paulo Freire

Il legame tra Freire e l'educazione popolare è così intenso che non è possibile pensare al pedagogo al di fuori di questo paradigma e, viceversa, quando si parla di educazione popolare risulta immediato fare riferimento a Paulo Freire. In prospettiva freiriana, l'educazione popolare, in termini generali, comprende tutte quelle pratiche educative

volte a emancipare i soggetti esclusi o marginali, quelli che il pedagogista brasiliano chiamava gli oppressi, partendo dai loro problemi, dalle loro esperienze e dalla loro posizione sociale⁴. In questi termini tutte le forme di educazione popolare hanno la funzione di rafforzare le democrazie pluraliste e partecipative. L'educazione popolare, infatti, si basa su una chiara analisi della natura della disuguaglianza, dello sfruttamento e dell'oppressione ed è informata da uno scopo politico altrettanto chiaro.

Per non ripercorrere tutta la riflessione pedagogica dell'autore brasiliano, può essere utile sintetizzare la sua proposta educativa richiamando cinque idee cardine, che permettono di connotarlo come autore rilevante per l'educazione popolare; questi possono suggerire utili elementi per fondare l'educazione di comunità contemporanea. Si tratta, quindi, di cinque aspetti che da un lato possono essere considerati fondativi del discorso dell'educazione popolare nella prospettiva freiriana e, dall'altro, segnalano la continuità tra la sua impostazione e le pratiche educative di comunità contemporanee, andando così da delineare alcune questioni rilevanti per l'educazione popolare di comunità attuale. Questi concetti fondamentali delineano la più importante eredità freiriana: il suo approccio educativo. La ricchezza della sua prospettiva pedagogica permette la sua stessa re-invenzione ed è capace di stimolare e ispirare scelte valoriali e metodologiche, strategie educative e modelli di intervento⁵.

La prima idea fondamentale indica che l'educazione consente di conoscere criticamente la realtà. Fin dalle prime esperienze e riflessioni, la pratica educativa stimola l'atto di conoscenza e di consapevolezza della realtà, la lettura del mondo che precede la lettura della parola⁶. Il metodo freiriano di alfabetizzazione, infatti, parte dall'esigenza di un'indagine da parte degli educatori della realtà degli educandi e della lettura che questi ne fanno. Già nel processo di alfabetizzazione, il punto di partenza è l'appropriazione problematizzante della realtà e la discussione delle letture "ingenua" di educatori ed educandi. Attraverso il dialogo su problemi significativi, gli analfabeti apprendono criticamente il proprio mondo, mentre imparano a leggere e scrivere. In opposizione alla concezione bancaria dell'educazione, secondo l'educazione problematizzante di Freire la conoscenza della realtà non è né un atto individuale né meramente intellettuale. Conoscere il mondo è un processo pratico e collettivo che coinvolge diversi modi e fonti di conoscenza: coscienza, sentimento, desiderio, volontà e corpo.

Il secondo concetto chiave richiama l'idea per cui educare è una pratica politica, perché non è mai neutrale. Tutta la pratica educativa è politica, proprio come la pratica politica è educativa. Le pratiche educative sono sempre politiche perché coinvolgono valori, progetti, utopie che riproducono, legittimano, mettono in discussione o trasformano le relazioni di potere prevalenti nella società⁷. L'educazione non è mai neutra: in termini freiriani, è a favore del dominio oppure dell'emancipazione. La neutralità non è solamente impossibile, ma non è nemmeno un ideale desiderabile. Per l'educatore

essere neutrale significherebbe accettare che non esiste un sogno, un'utopia da perseguire. Viceversa, secondo Freire, l'educazione dovrebbe avere come finalità la formazione di persone in grado di immaginare e realizzare una società più democratica e umana. In questa prospettiva l'educatore, in virtù dell'asimmetria costitutiva della relazione educativa, conserva la capacità di direzionare il dialogo educativo, proprio perché «non c'è educazione neutrale», ossia «tutta l'educazione è direttiva»⁸.

Il terzo elemento fondativo della prospettiva freiriana è una forte connotazione antropologica e umanistica. La ragione d'essere dell'educazione risiede, in altri termini, nel carattere incompiuto degli esseri umani⁹. Riconoscere quel senso di mancanza, del bisogno degli altri, di conoscere, di agire ed essere nel mondo, giustifica la possibilità dell'educazione. Per spiegare questo Freire ricorre all'espressione "essere di più" (*ser mais*)¹⁰: questo ha una serie di significati stratificati che consentono di comprendere la complessità del termine, da "migliorarsi" fino ad "andare oltre" e "trascendere"¹¹. Questa vocazione ad essere di più, che ha a che fare con l'essere più profondo dell'uomo, consiste nella ricerca di essere soggetto, di sviluppare completamente le proprie capacità, di essere libero, di creare, di comunicare con gli altri, di generare cambiamenti e, in ultima analisi, di umanizzarsi sempre di più. Questa tensione al miglioramento e al trascendersi è proprio il cuore delle pratiche educative, che quindi si configurano come pratiche di soggettivazione tese a questa vocazione ontologica a "essere di più".

Chi riconosce la propria costitutiva incompiutezza comprende di aver bisogno delle altre persone; nell'azione di conoscere e trasformare il mondo con gli altri, ciascuno si costruisce come soggetto. La ricerca a "essere di più", secondo Freire, «dovrebbe essere fatta con gli altri che cercano anch'essi di essere di più e in comunione con altre coscienze, perché altrimenti si avrebbe alcune coscienze oggetto di altre, sarebbe un reificare le coscienze»¹². I processi formativi, in primo luogo per la loro natura relazione e dialogica, svolgono dunque un ruolo centrale nel processo di soggettivazione.

Il quarto concetto chiave consiste nella convinzione che l'educazione sia dialogo. L'alfabetizzazione culturale, che sempre accompagna quella più propriamente linguistica, richiede la formazione del giudizio critico in tutti gli uomini, che secondo Freire avrebbe dovuto essere perseguita attraverso un metodo attivo, il dibattito di situazioni provocanti a partire da questioni ritenute vitali per i partecipanti al percorso¹³. Entrando ancor più da vicino nelle fasi operative del metodo, da un punto di vista didattico-metodologico, il dialogo interviene in ogni momento operativo, dall'inventario dell'universo lessicale dei gruppi all'analisi della situazione presentata, la "decodificazione"¹⁴.

Per Freire, però, il dialogo non è una mera risorsa metodologica o una strategia didattica, ma è la condizione per la possibilità di costituirsi come soggetti. Solo attraverso una conversazione basata sulla pratica condivisa e sull'apertura mi riconosco

come soggetto; non come soggetto dato, ma come soggetto in costruzione permanente. Il dialogo assume quindi un carattere antropologico ed etico, nella misura in cui si diventa esseri umani autonomi e si riconosce, insieme agli altri, che il mondo è suscettibile di cambiare in virtù di altri valori, sensi e utopie. Ciò che conta e si rivela decisivo, quindi, è l'atteggiamento dialogico. Il dialogo, da questo punto di vista, è una sorta di postura grazie alla quale gli umani si incontrano per riflettere sulla loro realtà mentre la realizzano e la trasformano¹⁵.

La quinta e ultima idea fondamentale dell'educazione popolare nella prospettiva freiriana è che l'educazione è una questione comunitaria. Secondo Freire, l'educazione promuove l'emancipazione individuale e soprattutto quella collettiva: non solo il processo di emancipazione individuale è di natura collettiva, perché si persegue e si realizza solo grazie e nelle relazioni interpersonali, ma l'emancipazione desiderata è propriamente quella collettiva, che non riguarda solamente i singoli. Da questo punto di vista Freire condivide con i diversi approcci all'educazione di comunità l'urgente necessità di ricostruire il profondo significato sociale dell'educazione.

Ripensare l'educazione popolare

Nell'ultimo quarto del XX secolo sono emersi alcuni elementi di crisi dei presupposti del discorso fondativo dell'educazione popolare. Sono emersi dei cambiamenti, da un lato, socioculturali e, dall'altro, interni alla riflessione pedagogica che hanno messo in crisi l'educazione popolare tradizionalmente intesa e hanno invitato a un suo ripensamento. Riconsiderare il paradigma dell'educazione popolare, contestualizzandolo nel tempo presente, inserendolo in contesti diversi da quelli in cui era stato pensato, conservandone allo stesso tempo gli insegnamenti ancora proficui, è d'altra parte pienamente coerente con lo spirito freiriano. È stato lo stesso Freire a suggerire la necessità di reinventarlo, ossia di non essere preso alla lettera: a proposito delle sue esperienze in Africa, per spiegare il motivo dell'esigenza di inserirsi con la sua équipe nel contesto della popolazione guineense evitando di trasferire approcci sperimentati in precedenza, il brasiliano si rifà al principio per cui «le esperienze non si trapiantano, si reinventano»¹⁶.

Per quanto riguarda l'idea che "educare significa stimolare la conoscenza critica della realtà", l'ascesa progressiva di una concezione funzionalistica dell'educazione e di quel "sociologismo" già a suo tempo criticato da Maritain¹⁷ hanno spostato l'attenzione del dibattito pedagogico sulle competenze e sulla formazione di quelle abilità necessarie agli educandi per entrare nel mondo del lavoro. Anche le prospettive esclusivamente orientate sulla centralità dell'educazione del cittadino corrono il rischio della parzialità dimenticandosi dell'integralità della persona in formazione. Recuperare, oggi, l'istanza

della conoscenza critica della realtà, come fine educativo, significa individuare un compromesso tra questa tensione critica e trasformativa e le dimensioni dell'educazione del cittadino e del lavoratore. L'educazione popolare, oggi, ha di fronte la difficile sfida di coniugare la dimensione critica ed emancipativa con quella funzionale di orientamento nei confronti del mondo del lavoro e con una recuperata esigenza di civismo.

La dimensione politica dell'educare, secondo nucleo del discorso fondativo dell'educazione popolare, è stata progressivamente svuotata. Da un lato con l'ascesa del postmoderno e la fine delle grandi narrazioni si è assistito a una depoliticizzazione di tutti i settori sociali, anche quelli educativi. In particolare in ambito pedagogico si è progressivamente assistito ad un abbandono del tema "politica", dimenticando una articolata tradizione novecentesca¹⁸. Si tratta, quindi, di recuperare la dimensione politica dell'educare nella consapevolezza che non si può che riconoscere e salvaguardare la distinzione tra pedagogia e politica¹⁹. Dall'altro lato, si è passati da un immaginario di potere identificato con l'apparato statale al riconoscimento del potere come rapporto presente in tutti gli spazi sociali. Le pratiche educative, in particolar modo quelle sociali con carattere emancipativo, devono affrontare il tema dell'autorità educante, senza evitarlo in nome di tendenze più o meno non direttive: lo sforzo analitico e pratico è di conciliare la direttività dell'educatore con la dimensione dialogica e democratica dell'educazione popolare²⁰.

Per quanto concerne la dimensione antropologica e umanistica, i processi formativi di soggettivazione sono diventati più complessi anche in virtù dei cambiamenti sociali degli ultimi trent'anni: la precarizzazione del mercato del lavoro, la vetrinizzazione sociale della propria identità sui *social network*, l'indebolimento dei legami sociali, la crisi dell'autorità educativa (dai genitori alla scuola) sono solo alcuni fenomeni che rendono meno semplici e lineari i processi di costruzione identitaria. Questo terzo elemento assume un secondo risvolto: il passaggio dall'enfasi sullo sviluppo di una coscienza critica di classe alla valutazione della soggettività degli attori popolari e all'*empowerment* di tutte le dimensioni che li costituiscono come soggetti (cultura, corpo, emozioni, valori, volontà, pensiero critico e immaginazione creativa). In questo modo, categorie astratte come la classe operaia, il popolo o il movimento popolare hanno acquisito un volto concreto. Questo invita l'educatore popolare a pensare di relazionarsi con singole persone e non con classi di individui, recuperando così l'atto personalizzante di riconoscimento come fondativo della relazione educativa²¹.

Anche il quarto elemento, l'educazione come dialogo, ha mostrato aspetti di criticità e l'esigenza di ripensamento. La sicurezza di sentirsi in possesso di un metodo (dialogico), sia dal punto di vista pratico (quello freiriano) sia dal punto di vista analitico (la dialettica), ha mostrato la sua inadeguatezza, se non altro per la diversità dei soggetti e

la varietà dei contesti in cui le pratiche educative avvengono. Ciò implica un educatore competente e capace di discernimento: queste qualità dell'educatore-ricercatore richiedono una formazione di alto livello e permanente. Solo una tale figura, infatti, è capace di fronteggiare le sfide della costruzione aperta e incerta di proposte pedagogiche basate sul dialogo, della complessità, dell'interculturalità e della conoscenza e del confronto con altre tradizioni pedagogiche.

La dimensione squisitamente comunitaria dell'educazione, così come è stata evidenziata da Freire, è stata investita negli ultimi decenni dal ricco dibattito sull'idea di comunità, che ne ha evidenziato ambiguità e punti di forza. Al di là dell'intrinseca polisemia che caratterizza il concetto di comunità, è indubbio che la frammentazione sociale, l'individualismo, la diminuzione dello spirito civico sono alcuni fenomeni che hanno messo in crisi la relazione tra persone e comunità. Per evitare qualsiasi forma di retroproiezione nostalgica dell'immaginario comunitario²², è opportuno soffermarsi sull'idea di comunità, per evitare i rischi connessi al riferimento a immaginari distorti e rappresentazioni ingenuie²³. La riflessione pedagogica non può non confrontarsi, da un lato, con il privatismo esistenziale e il connesso privatismo etico, che hanno caratterizzato gli ultimi decenni e, dall'altro, con il ritorno di una "voglia di comunità" che di per sé ha già un carattere ambiguo: può declinarsi, infatti, sia come la manifestazione di un'esigenza di legami caldi e di ricostruzione del legame sociale sia come un'istanza divisiva ed escludente.

Questi ripensamenti e problematizzazioni dell'educazione popolare nella concezione freiriana permettono di trarre qualche indicazione per gli interventi educativi di comunità che oggi vengono messi in atto. Sebbene la tradizione dell'educazione comunitaria abbia una lunga storia che proviene anche da altri contesti geografici, basti pensare al Progetto Pilota Abruzzo realizzato tra il 1958 e il 1962 in Italia o alle esperienze di *community organizing* ideate da Saul Alinsky negli Stati Uniti a partire dagli anni Quaranta²⁴, evidenziare l'eredità freiriana consente di porre l'attenzione a tutta la complessità degli elementi coinvolti e fornisce una prospettiva critica e problematizzante con la quale affrontare le sfide dell'educazione comunitaria contemporanea.

L'educazione di comunità oggi

L'analisi freiriana e le pratiche educative da lui inaugurate assumono oggi una declinazione particolarmente rilevante: l'educazione popolare acquista i tratti dell'educazione di comunità. Il termine "comunità", come accennato, è complesso e polisemico: può indicare, infatti, una grande varietà di forme di relazione sociale le cui caratteristiche possono anche risultare antitetich²⁵. Non si può negare che il tema della

comunità sia intimamente connesso con le pratiche educative e con la riflessione pedagogica²⁶. Ogni soggetto è infatti immerso in un contesto comunitario che in qualche misura contribuisce alla sua educazione: tutti i contesti informali della comunità offrono un importante apporto, ma anche gli ambiti non formali e formali sono condizionati dal territorio in cui si trovano e ad esso guardano nelle sue funzioni formative e per definire le proprie finalità. Questa accezione può essere riassunta nella formula "educazione della comunità", secondo cui ogni comunità educa i propri appartenenti a se stessa, ai propri saperi, ai comportamenti auspicati²⁷. In ogni caso è opportuno precisare che all'interno della comunità non c'è un blocco monolitico di convinzioni, ma alcuni elementi condivisi coesistono accanto ad aspetti contraddittori. Ciò rende, nel complesso, meno lineare e deterministico il meccanismo di trasmissione intergenerazionale comunitario.

Una seconda, e forse più rilevante, declinazione del rapporto tra educazione e comunità può essere condensata nell'espressione "educazione alla comunità", con cui ci si riferisce ai processi di costruzione della comunità stessa, al modo di intenderla e di considerarla²⁸. Da questo punto di vista le pratiche educative comunitarie si pongono l'obiettivo di consolidare o costruire legami sociali, all'interno di un dato contesto territoriale, al fine di migliorare le condizioni economiche, sociali e culturali della comunità e delle persone che la compongono²⁹. La finalità ultima è di costituire comunità competenti, capaci di maturare una capacità di lettura critica su se stesse, in grado di riconoscere i propri bisogni e mobilitare le risorse umane, economiche e politiche per soddisfarli³⁰. Per raggiungere questi scopi, il lavoro educativo di comunità si concentra sulla costruzione di contesti capacitanti³¹, in grado di far esprimere e contribuire a formare le capacità interne dei soggetti: in altri termini, contesti capaci di favorire l'emancipazione e l'*empowerment* attraverso la valorizzazione delle risorse relazionali³².

In questo quadro, gli educatori di comunità possono trarre benefici da un ritorno critico alle proposte di Freire. Recuperando i nuclei del discorso fondativo dell'educazione popolare freiriana, e la loro problematizzazione alla luce dei cambiamenti sociali e pedagogici contemporanei, è possibile individuare alcuni utili insegnamenti.

Se le pratiche educative di comunità si pongono l'obiettivo che le persone coinvolte conoscano e analizzino criticamente la realtà, questa istanza chiama in causa la complessità delle dimensioni coinvolte in questi interventi: la dimensione critica e problematizzante, che a sua volta fa riferimento all'idea freiriana di coscientizzazione; la dimensione del civismo e quindi del legame comunitario, perché un rapporto critico con la realtà sociale e territoriale in cui si vive permette di sviluppare un senso di comunità più solido e consapevole; infine la dimensione del lavoro, perché sviluppare comunità significa anche stimolare le persone a costruirsi opportunità lavorative³³.

Gli interventi educativi di comunità, come il paradigma dell'educazione popolare freiriana, hanno una inevitabile dimensione politica. In primo luogo perché l'idea di comunità che si persegue non è neutrale, ma è compito della riflessione pedagogica dell'educatore, che si pone in prospettiva critico-problematica, di mettere in discussione il tipo di legame comunitario che ritiene auspicabile. Il lavoro educativo dovrebbe, quindi, sostenere la promozione di alcuni modelli di comunità (inclusive e tolleranti) scoraggiando altre sue manifestazioni (difensive e intolleranti). In secondo luogo, il rapporto con la politica emerge come interazione con le amministrazioni locali, sia perché sono i committenti sia perché sono un riferimento obbligato del lavoro di comunità.

L'educazione popolare freiriana, anche nelle sue articolazioni problematizzanti contemporanee, poneva grande attenzione al processo di costruzione identitaria dei soggetti coinvolti. L'educazione di comunità enfatizza il ruolo dell'intersoggettività e del legame comunitario nei processi formativi e di soggettivazione, per tutte le età. Gli interventi di comunità fanno emergere in tutta la sua coerenza un paradosso che li caratterizza: si tratta di interventi rivolti ad una collettività, che non devono relazionarsi con classi sociali ma con singole persone.

Le pratiche educative di comunità traggono dall'educazione popolare freiriana l'enfasi posta sull'educazione dialogica. In questa prospettiva il dialogo non è una modalità di interazione tra le altre possibili tra educatori ed educandi, non è una strategia didattica tra altre strategie didattiche. Piuttosto è quell'atteggiamento che caratterizza l'educatore che si pone in modo autentico nella relazione educativa. È un'attitudine personale relazionale, dalle forti implicazioni sociali, fondata sull'incontro io-tu. Questa apertura verso l'altro caratterizzata dal rispetto e dalla reciprocità è decisiva nel lavoro educativo di comunità, perché i contesti territoriali sono ricchi di diversità da far incontrare e perché il rispetto della comune umanità, della specifica singolarità e delle potenzialità costituisce la precondizione del successo dell'incontro educativo³⁴.

Così come l'educazione popolare, sin dalle prime riflessioni freiriane³⁵, aveva una specifica attenzione al nesso con la democrazia, così il recupero della dimensione comunitaria implica la centralità del locale nel contrastare la disgregazione interna dei sistemi democratici. Da questo punto di vista sviluppare comunità coese e inclusive permette di porre un freno al crescente populismo e alla disaffezione verso "la cosa pubblica" che caratterizzano la contemporaneità. È stato proprio Freire, in *Educação e atualidade brasileira*, a criticare l'"assistenzializzazione" (*assistencialização*), interpretata come strategia antidemocratica della struttura sociale perché in grado di preservare il silenzio e il quietismo negli uomini, impedendone il processo di coscientizzazione³⁶. Le pratiche educative di comunità si pongono all'interno del paradigma del welfare di comunità, concretizzato per esempio nella strategia "WECARE-

Welfare Cantiere Regionale” della Regione Piemonte, che cerca proprio di indicare prospettive educative centrate sull’emancipazione e sulla capacitazione, con l’intento di contrastare l’assistenzialismo³⁷.

L’educazione di comunità oggi, quindi, può essere interpretata come una declinazione dell’educazione popolare freiriana e da questa, con le opportune cautele e distinzioni, può trarre utili insegnamenti. I molti educatori impegnati in questi progetti di sviluppo territoriale, con forte rilevanza sociale, sono posti quotidianamente di fronte ad alcune sfide, oltre a quelle in qualche modo strutturali al lavoro educativo.

Le sfide dell’educazione di comunità

L’educazione di comunità, ieri come oggi, è percorsa da alcune tensioni, che possono essere fatte emergere e inquadrare adoperando la lente interpretativa freiriana. Si tratta di sei dimensioni pedagogiche che vanno prese in esame e affrontate in sede pratica se si vuole intervenire educativamente *nelle* e *con* le comunità. Sono tensioni in qualche misura proprie di tutte le pratiche educative, ma particolarmente evidenti in quelle comunitarie. Da questo punto di vista, l’approccio freiriano, problematizzante, critico e dialogico, rappresenta un’interessante prospettiva pedagogica da cui affrontare queste sfide educative.

a. La tensione “professionisti-partecipanti”. I professionisti svolgono indubbiamente un ruolo essenziale nel raggiungimento di un processo educativo comunitario di successo: sono competenti nel guidarlo e contribuiscono anche con nuove conoscenze generate in altri contesti. Tuttavia, c’è il rischio che agiscano come estranei alla comunità stessa. La questione aperta è sintetizzabile con la domanda se sia più opportuno ed efficace individuare un educatore che fa parte della comunità territoriale in cui interviene oppure uno che sia “estraneo” e la frequenti solo per motivi professionali.

b. La natura universalista o specifica dell’intervento. Se da un lato un obiettivo fondativo dell’educazione popolare di comunità consiste nell’emancipazione dei gruppi marginalizzati, dall’altro lato è vero che, affinché l’educazione di comunità raggiunga risultati significativi e sostenibili, è necessario che tutti i gruppi della comunità nel loro insieme, e non solo quelli a rischio sociale, si sentano coinvolti nei processi comunitari. Questa tensione tra universalismo e specificità dell’intervento assume inoltre una seconda declinazione. Il rischio di tutti gli interventi di comunità, che quindi pongono l’intera popolazione territoriale come target, è di “perdere” i più bisognosi, gli esclusi e i marginalizzati. Il paradosso sta nel fatto che l’educativa di comunità si pone nell’ottica del *caring communities* e del welfare di comunità: si propone quindi di raggiungere

proprio queste fasce più deboli, seppur indirettamente. In sintesi, il rischio degli interventi universalistici sta nella loro capacità di intercettare solo l'utenza che ha meno bisogno dell'intervento.

c. La tensione "territoriale-virtuale". La pandemia di Covid-19 ha solamente fatto emergere in maniera ancor più evidente questo tema: da un lato la possibilità dell'esistenza in chiave educativa di comunità virtuali, dall'altra i cambiamenti indotti dalle relazioni online. La diffusione delle TIC e il massiccio utilizzo dei *social network*, non solo tra le giovani generazioni, ha in parte sfilacciato i legami sociali e messo in crisi la partecipazione alla comunità territoriale, ma ha contemporaneamente offerto nuove risorse. Modificando i canali di comunicazione e socializzazione di un gruppo, si trasformano in modo significativo le dinamiche e i formati delle relazioni interpersonali, ma non sempre a favore di obiettivi educativi di comunità. Al contempo esistono sperimentazioni per l'utilizzo delle TIC nei processi di comunità³⁸. In sintesi non è chiaro se le TIC favoriscano o ostacolino l'emergere di processi educativi di comunità³⁹. Tra dubbi, rischi e vantaggi è compito dell'educatore di comunità confrontarsi con questa sfida.

d. La dimensione della temporalità. I processi di educazione comunitaria, per loro natura, sono solitamente a lungo termine; le azioni e gli obiettivi sono solo raramente strutturati in tempi brevi; più frequentemente richiedono anni di lavoro, in un contesto di incertezza e di mutamento, che coinvolge anche gli obiettivi stessi. I protagonisti (educatori ed educandi) e gli *stakeholder* locali solitamente non hanno a disposizione tempi lunghi: i primi perché sovente non rimangono per diversi anni nel percorso educativo di comunità; i secondi perché rispondono a esigenze di natura politica che sempre più sono guidate da prospettive a breve termine. Il paradosso consiste nel fatto che la comunità si rende conto, nel breve periodo, solo degli eventuali effetti negativi degli interventi educativi o degli insuccessi; nel lungo periodo, invece, in cui potrebbe apprezzare i successi, questo diventa più complicato, sia perché i committenti non hanno questi tempi, sia perché sovente cambiano anche educatori ed educandi, sia, infine, perché per la natura stessa dell'intervento educativo di comunità gli obiettivi cambiano nel tempo, nel corso delle azioni, come conseguenza della condivisione con fruitori e *stakeholder*.

e. L'istanza di "partire dall'esperienza" per superarla. I lavori educativi di comunità solitamente prendono le mosse da una ricognizione delle reti formali e informali già presenti sul territorio, per sondarne il ruolo e le funzioni, cogliendone le dinamiche e gli intrecci. Non si tratta solo dell'analisi dei bisogni delle persone coinvolte, ma prima

ancora di riconoscere le spinte comunitarie già presenti sul territorio, incontrando insegnanti, educatori, assistenti sociali, operatori sociosanitari, l'associazionismo e gli *stakeholder* locali. Da questo punto di vista fare lavoro di comunità significa partire dalle risorse già presenti, per ampliarne ed eventualmente trasformarne le ricadute sociali⁴⁰. Ma, come ricorda Paulo Freire, «partire dal sapere dell'esperienza, non significa rimanere in esso»⁴¹.

f. La tensione processo-prodotto. Si tratta di una tensione caratterizzante ogni intervento educativo, ma è particolarmente evidente nell'educazione di comunità, perché ne costituisce una delle sfide a cui ogni educatore e ogni *stakeholder* deve cercare una risposta. È stato acutamente osservato che «gli interventi di sviluppo di comunità sono stati spesso delle teorizzazioni-montagna che hanno partorito contenuti, obiettivi e pratiche topolino, e ciò costituisce un monito affinché si mantenga sempre una certa modestia e un certo realismo nel prospettare le effettive possibilità di fare comunità»⁴². Il condivisibile monito al realismo e alla modestia deve però tenere in considerazione anche l'altro lato della medaglia, ovvero che alle volte le montagne, e le fatiche che richiedono per essere scalate, sono altrettanto importanti dei topolini che vengono partoriti. Fuor di metafora, compito dell'educatore è interrogarsi sull'equilibrio tra processo e prodotto e condividere con i soggetti interessati dall'intervento di comunità questa ricerca. D'altra parte, in questa questione risiede la domanda sul senso stesso del lavoro educativo di comunità.

Sviluppare comunità nelle aree marginali

Tutte queste sfide che caratterizzano l'educazione di comunità contemporanea sono particolarmente evidenti se si prende in considerazione la marginalità territoriale: questa costituisce in qualche modo un'ulteriore sfida che va anche a rendere più complesse le precedenti. Da questo punto di vista, emerge chiaramente come l'eredità freiriana non sia tanto nei metodi o nelle categorie analitiche: non sarebbe infatti adeguato utilizzare, in senso freiriano, il concetto di "oppressi" per descrivere le persone che vivono in questi territori. Ma è possibile assumere la prospettiva di Freire e il suo approccio, critico e problematizzante, per lavorare nell'ottica dell'educazione di comunità in questi contesti.

Se tradizionalmente l'educazione di comunità e l'antecedente dell'educazione popolare si sono sviluppate prevalentemente in contesti urbani o comunque cittadini, ci sono alcuni esempi molto interessanti di interventi educativi di comunità realizzati nelle cosiddette aree interne. Il Progetto Pilota Abruzzo della fine degli anni Cinquanta così come alcuni recenti progetti nelle valli del cuneese, in quelle del bresciano e dell'Oltrepò

pavese sono solo alcuni esempi⁴³. Questa tendenza è oggi percepita in modo sempre più cogente: la sfida sociale emersa negli ultimi anni consiste proprio nel capire *se e come* è possibile sviluppare comunità in territori marginali come le valli alpine o appenniniche. La consapevolezza che le aree interne del paese siano ricche di risorse naturali e umane, per lo più poco tesaurizzate, invita a pensare lo sviluppo di comunità in questi territori come una nuova sfida sociale e culturale per la riflessione pedagogica e il lavoro educativo.

Chiedere alle pratiche educative di rivitalizzare le comunità locali alpine, contrastando lo spopolamento, incentivando l'apertura e la dimensione inclusiva, contribuendo a sviluppare senso civico e quelle *soft skills* necessarie al mondo del lavoro, è probabilmente un'aspettativa "montagna", per riprendere la metafora di Tramma. La dimensione del "topolino" che verrà partorito sarà nota solo tra alcuni decenni, quando si potrà constatare se in questi territori si è invertita la rotta della crisi demografica, occupazionale e sociale. In ogni caso, compito dell'educatore di comunità nei territori marginali è accettare questa sfida e far emergere il valore del processo stesso. La sostenibilità sociale, politica ed economica della nostra democrazia, infatti, non può prescindere dalla capacità di ridare dignità a questi territori, creando le condizioni di fiducia per superare la tentazione dell'auto-segregazione. Da questo punto di vista il lavoro educativo di comunità, nei territori marginali in particolare, assume i caratteri di presidio della democrazia e di sviluppo del territorio.

NICOLÒ VALENZANO
University of Torino

¹ A. Lorenzetto, *La scoperta dell'adulto: da Montreal a Teheran*, Armando, Roma 1966; A. Lorenzatto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Studium, Roma 1976.

² G.M. Bertin, *Educazione e alienazione*, La Nuova Italia, Firenze 1973, p. 175.

³ La Strategia nazionale per le aree interne (SNAI) rappresenta un'importante politica consapevole della centralità dei territori marginali. Si veda F. Barca, *Un progetto per le "aree interne" dell'Italia*, in B. Meloni (a cura di), *Aree interne e progetti d'area*, Rosenberg & Sellier, Torino 2015, pp. 29-35; S. Lucatelli, F. Tantillo, *La Strategia nazionale per le aree interne*, in A. De Rossi (a cura di), *Riabitare l'Italia. Le aree interne tra abbandoni e conquiste*, Donzelli, Roma 2018, pp. 403-416. Si veda anche G. Carrosio, *I margini al centro. L'Italia delle aree interne tra fragilità e innovazione*, Donzelli, Roma 2019 e G. Osti, E. Jachia (a cura di), *AttivAree. Un disegno di rinascita delle aree interne*, Il Mulino, Bologna 2020.

⁴ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2002.

⁵ P. Reggio, *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*, Franco Angeli, Milano 2017.

⁶ P. Freire, D. Macedo, *Literacy. Reading the Word and the World*, Bergin & Garvey, South Hadley 1987.

⁷ I. Shor, P. Freire, *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*, Bergin & Garvey, Westport 1987, p. 157.

⁸ P. Freire, D. Macedo, *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*, Forum, Udine 2008, p. 63.

- ⁹ P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino 2004, p. 88; M. Catarci, *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Franco Angeli, Milano 2016, pp. 72; 133-134.
- ¹⁰ Si veda, per esempio, P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 28; P. Freire, *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2008, p. 121.
- ¹¹ P. Vittoria, *Narrando Paulo Freire. Per una pedagogia del dialogo. Pensieri, dialoghi, esperienze*, Carlo Delfino, Sassari 2008, p. 118.
- ¹² P. Freire, *Educación y cambio*, Editorial Búsqueda, Buenos Aires 1976, p. 22.
- ¹³ P. Freire, *L'educazione come pratica di libertà*, Mondadori, Milano 1973, p. 131.
- ¹⁴ P. Freire, *L'educazione come pratica di libertà*, cit., pp. 138, 142.
- ¹⁵ I. Shor, P. Freire, *What is the "dialogical method" of teaching?*, in «Journal of Education», CLXIX, 3 (1987), pp. 11-31: 13.
- ¹⁶ P. Freire, *Pedagogia in cammino: lettere alla Guinea Bissau*, Mondadori, Milano 1979, p. 26. Su questa esperienza si veda anche R. Darcy de Oliveria, M. Darcy de Oliveria, *Guiné-Bissau: Reinventar a Educação*, Livraria Sà Costa/IDAC, Lisboa 1978.
- ¹⁷ J. Maritain, *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1966.
- ¹⁸ R. Fadda, *Prefazione*, in C. Secci, *La politica come tema e dimensione dell'educazione degli adulti. Gramsci, Capolini, Freire*, Liguori, Napoli 2012, p. XI.
- ¹⁹ L. Santelli Beccegato, *Pedagogia e politica: riflessioni su specificità e connessioni con particolare riferimento alla questione dell'autorità e le istituzioni educative*, in M. Baldacci, E. Colicchi, *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra i saperi*, Franco Angeli, Milano 2018, pp. 220-223; P. Bertolini, *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, UTET, Torino 2005.
- ²⁰ D.W. Chambers, *Is Freire Incoherent? Reconciling Directiveness and Dialogue in Freirean Pedagogy*, in «Journal of Philosophy of Education», LIII, 1 (2019), pp. 21-47. doi: 10.1111/1467-9752.12340
- ²¹ A.E. Galeotti, *La politica del rispetto. I fondamenti etici della democrazia*, Laterza, Roma-Bari 2010, pp. 96-97 distingue tra «atto individualizzate di riconoscimento», per cui negli occhi dell'altra persona riconosco la comune umanità che ci rende eguali, e «atto generalizzate di riconoscimento» per cui solo mettendo tra parentesi la specificità e l'individualità dell'altra persona possono riconoscerlo come eguale.
- ²² J.-L. Nancy, *La comunità inoperosa*, Cronopio, Napoli 2013.
- ²³ Z. Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2003; S. Tramma, *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, Franco Angeli, Milano 2009.
- ²⁴ Rispettivamente S. Nanni, *Educazione degli adulti, sviluppo di comunità, pedagogia critica. Angela Zucconi e il Progetto Pilota Abruzzo*, Franco Angeli, Milano 2018; S. Alinsky, *Radicali, all'azione! Organizzare i senza-potere*, Edizioni dell'asino, Roma 2020.
- ²⁵ P. Amerio, *L'evoluzione del concetto di comunità nella cultura occidentale*, in B. Zani, A. Palmonari (a cura di), *Manuale di psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna 1996, pp. 19-40; L. Gallino, *Dizionario di sociologia*, UTET, Torino 2014, pp. 143-146.
- ²⁶ S. Tramma, *Pedagogia della comunità*, cit.; G. Dalle Fratte, *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, Armando, Roma 1991.
- ²⁷ S. Tramma, *Pedagogia della comunità*, cit., p. 102.
- ²⁸ S. Tramma, *Pedagogia della comunità*, cit., p. 102. Si vedano due recenti esempi di progetti di ricerca-azione di educazione di comunità: F. Zamengo, *Senso e prospettive del lavoro di comunità. Sguardi interdisciplinari attraverso le voci del territorio*, Franco Angeli, Milano 2019 e S. Colazzo, A. Manfreda, *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare*, Armando, Roma 2019.
- ²⁹ A. Twelvetrees, *Community Development, Social Action and Social Planning*, Palgrave, London 2017; G. Lavanco, C. Novara, *Elementi di psicologia di comunità. Progettare, attuare e partecipare il cambiamento sociale*, McGraw-Hill, Milano 2012.
- ³⁰ C. Caldarini, *La comunità competente. Lo sviluppo locale come processo di apprendimento collettivo. Teorie ed esperienze*, Ediesse, Roma 2008.
- ³¹ M. Nussbaum, A. Sen (eds.), *The Quality of Life*, Clarendon Press, Oxford 1993; G. Alessandrini, *Generare capacità: educazione e giustizia sociale*, in Ead. (a cura di), *La pedagogia di Martha Nussbaum*, Franco Angeli, Milano 2014, pp. 17-38.
- ³² G. Carossio, A. Faccini, *Le mappe della cittadinanza nelle aree interne*, in A. De Rossi (a cura di), *Riabitare l'Italia. Le aree interne tra abbandoni e riconquiste*, Donzelli, Roma 2018, pp. 51-77.
- ³³ Questa duplice insistenza sulla dimensione economico-lavorativa e su quella di cittadinanza legata ai servizi fondamentali è esattamente il paradigma di riferimento della Strategia nazionale per le aree interne (SNAI). Si

veda F. Barca, *Un progetto per le "aree interne" dell'Italia*, cit.; S. Lucatelli, F. Tantillo, *La Strategia nazionale per le aree interne*, cit.

³⁴ P. Dusi, *Il riconoscimento. All'origine dell'aver cura nei contesti educativi*, Franco Angeli, Milano 2017, pp. 100-111.

³⁵ P. Freire, *Educação e atualidade brasileira* [1959], Universidade Federal do Recife, Recife 2001.

³⁶ «L'assistenzialismo è una dimensione dell'assistenzializzazione»; P. Freire, *Educação e atualidade brasileira*, cit., p. 28.

³⁷ F. Vernò, *Lo sviluppo del welfare di comunità. Dalle coordinate concettuali al gruppo di lavoro*, Carocci, Roma 2007; C. Bottari, P. De Angelis, *Dal Welfare State al welfare di comunità*, Bononia University Press, Bologna 2017.

³⁸ P.C. Rivoltella, *Tecnologie di comunità*, La Scuola, Brescia 2017.

³⁹ Posizioni più cautamente dubbiose si trovano in S. Tramma, *Pedagogia della comunità*, cit.

⁴⁰ Martini E.R., Torti A., *Fare lavoro di comunità. Riferimenti teorici e strumenti operativi*, Carocci, Roma 2003.

⁴¹ P. Freire, *Pedagogia della speranza*, cit., p. 91.

⁴² S. Tramma, *Pedagogia della comunità*, cit., p. 102.

⁴³ Rispettivamente S. Nanni, *Educazione degli adulti, sviluppo di comunità, pedagogia critica. Angela Zucconi e il Progetto Pilota Abruzzo*, cit.; F. Zamengo, *Senso e prospettive del lavoro di comunità. Sguardi interdisciplinari attraverso le voci del territorio*, cit.; G. Osti, E. Jachia (a cura di), *AttivAree. Un disegno di rinascita delle aree interne*, cit. Chi scrive sta realizzando un progetto di ricerca-azione con un gruppo di ricerca del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino (www.innovcom.unito.it), che rientra nel più ampio progetto "PITER ALPIMED" finanziato dal Fondo Europeo di Sviluppo Regionale del programma Interreg V-A Francia-Italia ALCOTRA (2014-2020); si veda N. Valenzano, *Lavoro educativo di comunità, partecipazione giovanile e innovazione sociale. Una ricerca in tre valli alpine*, in «Formazione e Insegnamento», in corso di pubblicazione.